Des techniques pour saisir les usages des parcours de formation

Faulx, Daniel
Petit, Lucie
Leclercq, Gilles

Cette contribution présente trois techniques d'enquête visant à appréhender les usages des dispositifs de formation.

En préalable, nous allons poser quelques jalons concernant l'expression dispositif, afin de spécifier l'objet de nos investigations. Communément, un dispositif est défini comme un ensemble de moyens agencés intentionnellement pour tendre vers un but et atteindre un ou des objectifs.

En outre, nous avons pris l'habitude d'enrichir cette définition en lui ajoutant quelques compléments :
- un dispositif de formation professionnalisé est un projet relatif à autrui (pour, sur, avec, contre) ou pour le dire autrement une offre de signification faite à autrui ;
- c'est aussi la préparation d'une rencontre entre une anticipation et son opérationnalisation ;
- c'est encore une rencontre entre des mondes domestique, professionnel et académique, ce dernier jouant un rôle d'anticipation et d'orchestration du processus de formation.
- c'est enfin une rencontre d'activités et une utilisation que des usagers font du projet que l'on a pour eux. Nous empruntons volontiers une formule proposée par l'ergonomie de langue française : « la conception se poursuit dans l'usage ». C'est une heuristique féconde qui conduit à penser la « conception » comme une activité située et distribuée qu'il convient d'étudier et « l'activité d'ingénierie » comme une activité relevant nécessairement de trois volets complémentaires dont on ne saurait faire l'économie, l'un est relatif aux anticipations, le deuxième aux usages et le troisième à la relation entre usages et anticipations.

Les investigations portent sur des « dispositifs de formation professionnalisés », régis par le monde académique (universitaire dans notre cas) dans lesquels l'exercice simultané d'une activité professionnelle (ou tout au moins quasi-professionnelle) est requis. Nous nous en tiendrons à trois d'entre elles qui ont été utilisées dans nos recherches. Elles ont en commun un même enjeu : l'analyse des parcours de formation. Les résultats produits sont parfois identiques, parfois complémentaires, parfois antagoniques. Nous pensons que cette diversité contribue à objectiver les connaissances produites.

Technique 1 : saisir les usages en proposant aux étudiants de jouer un rôle d'informateurs

La première technique d'enquête prend appui sur l'existence institutionnelle d'un pré-mémoire que les étudiants rendent à la fin du premier semestre dans certains dispositifs de formation en alternance. Pour l'élaborer, le processus de recherche vient en appui du dispositif de formation, il invite les étudiants à utiliser un dispositif de lecture de leur organisation. Ainsi équipés et du fait de la position qu'ils occupent, ils deviennent des informateurs qui rendent compte dans leurs travaux des tensions et des régulations entre les mondes professionnel, académique, domestique et personnel. Le corpus est constitué du pré-mémoire et de la retranscription d'un entretien effectué en fin d'année auprès de quelques étudiants « typiques » ; ce qui permet d'apprécier l'évolution des postures et des positions.

Une commande et une tâche

Dans le dispositif étudié, les étudiants se voient confier une commande qu'ils transforment en activité. On peut en donner quelques exemples :

- quelle action de formation proposer aux animatrices de relais assistance maternelle ?;
- quelle formation pour des sportifs qui se destinent à une carrière professionnelle mais qui ne sont pas assurés d'y parvenir, le cas des cyclistes ?;
- comment entretenir et développer l'ancrage territorial et le réseau partenarial d'un atelier pédagogique personnalisé ?;
- comment régler le problème des commandes non servies dans une entreprise d'intérim?;
- comment optimiser la mise en place du programme d'action de formation régionale sur un territoire ?;

- quel tutorat mettre en place dans le cadre d'une formation complémentaire d'initiative locale de vendeur-conseil en bricolage ?;
- monter des parcours de formation pour les responsables des petites entreprises artisanales.

Les étudiants sont usagers d'un master professionnel dans le champ de l'ingénierie de formation.

La consigne initiale proposée aux étudiants est générale. Nous sommes au début du premier semestre, vous avez tous un lieu de stage, vous pouvez commencer à rassembler et à produire des ressources qui serviront lors du deuxième semestre à écrire votre mémoire professionnel. Comme indiqué précédemment, le document préparatoire (produit au cours du premier semestre) est appelé pré-mémoire, il devra assurer une lisibilité suffisante de l'espace professionnel, préciser comment l'étudiant y a pris place, comment il a construit son tutorat, comment il a transformé la commande qui lui a été passée en activité ? La consigne est en général comprise progressivement, au fur et à mesure que l'activité conduit à s'approprier et à reconfigurer la tâche.

Quant au statut souhaité pour les étudiants, il est celui d'informateurs qui rendent compte dans leurs travaux des tensions et des régulations entre les mondes professionnel, académique, domestique et personnel. Leur valeur d'enquêteurs et de « lecteurs de dispositifs » tient à la situation dans laquelle ils se trouvent. Ils occupent en général dans le champ professionnel une position dominée qu'ils cherchent à faire évoluer. Mais en exerçant simultanément le métier d'étudiant, ils ont la possibilité de n'être pas prisonniers de cette place, d'aiguiser leur regard et d'occuper une position singulière. Il s'en suit des genèses instrumentales, identitaires, cognitives, professionnelles, académiques mais aussi des genèses scripturales (pré –mémoire, mémoire).

Une technique, un dispositif de lecture de l'organisation

Le dispositif de lecture de leur organisation proposé aux étudiants leur fournit des repères pour mener leur action et écrire leur pré-mémoire. Il les invite à prendre place dans un parcours (ils en sont au début), dans une identité et dans un champ professionnel.

- Prendre place dans un parcours.

L'étudiant prend place dans l'espace professionnel en exerçant une activité professionnelle grandeur nature et il prend place dans le lieu universitaire en exerçant le métier d'étudiant. Dans son parcours, il exploite les tensions qui existent entre ces deux activités. Il négocie et fait évoluer un projet, il écrit en cours d'action, il construit son accompagnement universitaire (professionnel, entre pairs, de proximité, personnel), il mobilise les unités d'enseignement, il prépare sa soutenance, il cherche un emploi… Le parcours peut être décrit comme un itinéraire organisé autour d'activités liées entre elles et de dispositifs associés (dispositif d'amorçage, d'écriture, d'accompagnement, d'enseignement, de clôture).

- Prendre place dans une identité

L'étudiant qui prend place dans un parcours, prend aussi place dans une identité. Il est travaillé par le projet qu'ont pour lui les mondes académiques, professionnels et domestiques. Le projet identitaire qu'il a pour lui dépend du regard des autres, y compris du regard de l'autre tel qu'il l'imagine. Celui-ci peut être intériorisé, incorporé et devenir une ressource. Mais il peut être aussi une rhétorique à laquelle il est possible d'adhérer ou de résister, qu'on peut dédaigner ou faire semblant d'accepter. Quoiqu'il en soit, la manière dont nous réagissons au projet d'autrui n'est pas sans effet sur ce projet.

- Prendre place dans un champ professionnel

Nous admettrons que les étudiants appartiennent à un champ professionnel dans lequel ils sont à la fois agents et sujets. Constitués comme agents par le processus de socialisation, ils occupent une position qui, comme l'explique Bourdieu, n'est pas l'effet d'une raison consciente d'elle même, mais d'un sens pratique qui les conduit à se distinguer et à mobiliser des dispositions. Mais, vis-à-vis de la position d'agent qu'ils occupent, ils adoptent, parce qu'ils sont aussi sujet, une attitude réflexive caractéristique du vivant humain. Ils le peuvent parce qu'ils habitent une réalité langagière qui les conduit à composer avec le « je », le « tu », le « il ». Mais ils le peuvent aussi parce qu'ils sont travaillés par des intentions qui mettent en tension plusieurs projets : leur projet personnel, celui de l'université qui leur demande d'exercer le métier d'étudiant en assurant la lisibilité de leur action professionnelle, celui de l'organisation d'accueil qui leur a confié une mission et celui du monde domestique (qui n'est pas visible dans cette contribution). Cette position particulière introduit une tension, de la

souplesse et de la nouveauté dans « l'habitus ». Ce n'est pas le « déjà là » qui importe seul, mais ce qui est en train de se faire avec le « déjà là ».

En ce qui concerne l'analyse des données, le modèle CMU permet de dégrossir la situation. Le repère proposé est un triangle. Le lecteur imaginera ses trois pôles en leur associant les intitulés suivants :

- la « Commande», le sommet du triangle par exemple,
- « Moi », c'est-à-dire l'étudiant,
- les « Usagers » du dispositif ,

Cette première représentation invite l'étudiant à ébaucher quelques questions en associant les pôles deux à deux :

- entre lui et la commande : quelle a été la genèse, est-elle partagée, soutenue, contestée ? Quels sont ses enjeux manifestes, latents ?
- entre l'étudiant et les usagers : qui sont-ils, quelles sont leurs activités, leurs conceptions, leurs représentations, leurs vécus, leurs souhaits, leurs besoins, leurs compétences, leurs acquis, leurs activités ?
- entre les usagers et la commande : sont-ils au courant, y-a-t-il adhésion, résistance, enrôlement ?

Ce premier modèle n'est toutefois pas suffisant. Un second repère est indispensable pour développer la lecture du contexte. Quelles que soient les représentations choisies par les étudiants, il importe de distinguer l'environnement interne et l'environnement externe et de les séparer par une frontière. C'est une première difficulté qu'ils rencontrent. Il arrive qu'une frontière très matérielle, par exemple les murs d'une institution s'accordent avec la situation d'enquête, mais le choix d'une frontière est parfois bien plus délicat. En fonction de la commande et des enjeux du projet, le choix gagne souvent à être réfléchi. L'habileté de l'étudiant consiste toujours à apprécier la bonne distance au contexte, celle qui lui permettra de saisir un environnement interne significatif. Eventuellement, il pourra envisager plusieurs réglages, plusieurs points de vue. Ensuite, au delà de la frontière qui circonscrit l'environnement interne, il existe un environnement externe qui lui aussi doit donner lieu à une saisie significative. Le résultat peut prendre la forme d'une « carte » que l'étudiant s'efforce de dessiner et dans laquelle il parvient à se situer.

Dans l'environnement interne, il est assez commode de distinguer les activités d'ordre macro, méso et micro organisationnelles (modèle MMM). Les premières sont assurées par des personnes ayant des responsabilités de direction générale, les dernières, dans le contexte étudié, concernent souvent la relation d'intervention pédagogique et/ou didactique. Quant à l'échelle méso-organisationnelle elle se situe à l'interface des précédentes. Ces trois expressions ont l'avantage de fournir des repères pratiques, mais elles présentent aussi l'inconvénient d'activer des schèmes d'interprétation trompeurs : le pouvoir serait en haut, l'organisation au milieu et l'exécution tout en bas. La trilogie macro, méso, micro se laisse en effet facilement réduire et instrumentalisée alors qu'à toutes les échelles (micro, méso, macro) on anticipe, on décide, on exécute, on évalue, on conçoit. Une vision verticale gagne donc à être relativisée, d'autres points de vue peuvent être envisagés : horizontaux, inversés, diffus. Il y a là un apprentissage qui n'est pas facile. Le travail de lecture d'une organisation n'est pas immédiat.

La proposition de modèle va de pair avec la formulation d'une série de questions qui peuvent être regroupées en cinq volets.

A propos du choix de cette formation :

Qu'est ce qui vous y a amené ?

A propos de la commande :

Quelle est votre mission? A-t-elle évolué, évoluera-t-elle, envisagez-vous d'en changer ? Comment se lie-t-elle à vos activités professionnelles ? Quels sont ses enjeux, comment se conjuguent-t-ils avec les autres enjeux que vous avez repérés ?

A propos de l'espace professionnel :

Comment avez-vous lu votre espace professionnel ? Quelles représentations, cartes, dessins, schémas, modélisation de cet espace avez-vous imaginés? Qu'est-ce que vous y faîtes? Comment y prenez-vous place avec votre mission ? Quels sont les enjeux importants, quelles relations entretiennent-ils entre eux? Quels jeux, stratégies, tactiques d'acteurs avez-vous repérés?

A propos des dispositifs :

S'agit-il pour vous de concevoir un nouveau dispositif (peut être des dispositifs), d'aménager un dispositif existant, éventuellement de procéder à une extinction ? Comment nommer ce (ces) dispositif(s)? Comment le (les) décrire ?

A propos des investigations :

Relativement à votre mission, quelles zones de votre espace professionnel avez –vous et allez-vous explorer? Quelles investigations avez-vous et allez-vous mener ? A quelles questions ces investigations permettent-elles de répondre ? Comment allez-vous vous y prendre ? Quels corpus existant allez-vous récupérer ? Quel corpus nouveau allez-vous construire ? Comment allez vous profiter de votre situation professionnelle pour récupérer ou construire ce corpus ? Comment allez-vous l'interpréter ? Avez-vous repéré des notions qu'il sera utile de conceptualiser ?

Les résultats

Le texte présentant cette première technique a été écrit suite à une relecture d'articles produits en 2003 (Leclercq , 2003a et b). Ceux-ci visaient déjà la finalité envisagée dans cette contribution (saisir ce qui arrive dans un parcours de formation). L'accent était mis sur une activité particulière : prendre place dans un parcours, dans une identité et dans un champ professionnel. Nous nous en tiendrons ici à cet enjeu et à quatre cas. Rappelons que les informations contenues dans le pré-mémoire ont permis à l'enquêteur d'avoir une connaissance préalable de la situation initiale de l'étudiant. L'entretien final effectué en fin d'année universitaire prend appui sur cet écrit (pré-mémoire) que l'étudiant a plus ou moins mobilisé dans son mémoire final. Ces quatre récits illustrent le type de résultat que l'on peut obtenir.

- « J'ai vite compris que ce serait : tu appelles untel et tu lui demandes ça »

Dans cette situation, une étudiante écrit dans son pré-mémoire à propos de l'activité qui lui a été confiée : « j'ai vite compris que ce serait : tu appelles untel et tu lui demandes ça ». Elle prend conscience à cette occasion qu'elle n'a pas de véritable commande et que le lien entre le projet que le monde académique et monde professionnel ont pour elle reste pour le moins à construire. L'enquêteur imagine assez facilement le dialogue intérieur qui s'est tenu chez cette étudiante et lui demande d'en faire part de vive voix. D'un côté il y a son monde personnel

travaillé par le souhait d'une commande pertinente qu'elle imagine conforme aux exigences du monde académique et de l'autre un monde professionnel qui reste étranger à cette préoccupation tout en s'inquiétant : « La tutrice voyait bien que ça n'allait pas ». L'évocation de la situation est alors manifeste : « j'étais limite au bord des larmes. La tutrice aussi était affectée par la situation et le propos que tient l'étudiante est sans doute assez représentatif de la situation vécue. Elle m'a dit « qu'est-ce que toi tu veux faire », ce qui a rendu possible la rencontre des trois mondes. L'étudiante a saisi l'occasion qui lui était offerte. Elle s'est servie pour cela de son expérience de l'année précédente : « s'il y avait quelque chose à faire autour du tutorat ?» a-t-elle demandé. Et encore une fois elle restitue les propos de sa tutrice : « Ca tombe très bien, je vais te confier la mise en place du tutorat autour d'un dispositif qui vient de se mettre en place ». C'est ainsi que l'étudiante est parvenue à faire se rencontrer les mondes professionnel et académique. Pour autant, la poursuite de la relation n'a pas été sans tensions. Quand il s'agissait d'appeler un partenaire, la tutrice ne « voulait plus ». Mais quelques jours plus tard elle demandait : « as-tu téléphoné ? ». L'étudiante explique qu'elle n'a jamais relevé cette ambiguïté : « il fallait que je reste à ma place » dit-elle. Ce qu'elle fait, mais en occupant avec un certain plaisir une place que lui vaut son statut d'étudiante et que lui envie peut-être sa tutrice. Quand celle-ci lui dit : « tu n'as rien à faire […] « ça m'énerve quand je te vois lire » elle poursuit sa lecture en arguant de son travail universitaire. Pour décrire cette situation, elle utilise le mot théorie, elle s'en pare comme d'un vêtement qui la distingue. Cette étudiante est passée progressivement du statut de stagiaire à celui de salarié, elle a acquis une légitimité et sa tutrice l'a ensuite missionnée sur un dispositif de tutorat beaucoup plus large. En fin de formation elle s'exprime avec fierté : « Pour cette action c'était moi le référent. Quand les gens appelaient c'était moi qu'ils appelaient, pas ma tutrice .»

-« Vous comprendrez bien qu'il faut une autorité naturelle pour assurer ce genre de fonction »

La situation de cette autre étudiante a été plus difficile. En tout début de formation, sa tutrice lui dit : « vous comprendrez bien qu'il faut une autorité naturelle pour assurer ce genre de fonction, être capable d'obtenir ce qu'on veut, de qui on le veut et quand on le veut ». Sous entendu écrit l'étudiante : « J'ai une autorité naturelle que nous n'avez pas et que vous n'aurez jamais » . Ici aussi, la commande initiale ne semblait pas satisfaisante. Comme dans le cas précédent, il s'agit de négocier une mission qui permette une activité professionnelle

constructive et productive, conforme à ce que l'étudiante estime être l'exigence académique. Pour sortir de cette situation, elle a adressé une lettre à sa tutrice en prétextant des exigences universitaires : « On nous demande d'avoir une mission qui soit un minimum intéressante ». Je lui ai écrit : « c'est cela qu'il faut que je fasse et j'ai repris les objectifs du master ». En fin d'année, lors de l'entretien elle conclut : « Il m'a fallu du temps […] mais j'ai appris énormément et à partir de janvier, je savais comment il fallait parler. Je savais utiliser les bons mots et argumenter » Ici encore on voit assez bien comment les activités qui consistent à prendre place dans un parcours, dans une identité et dans un champ professionnels fonctionnent simultanément. En fin d'entretien, un propos significatif met en valeur sa réussite . Elle rapporte le propos de sa déléguée régionale qui l'a emmenée avec elle en réunion : nous vous avons fait un nouveau mode opératoire, A. (notre étudiante) va présenter et animer la séance ».

- « Beaucoup de choses pouvaient être pensées, mais pas par moi »

La troisième étudiante, en début de parcours, semble entièrement dépassée par la mission qui lui est confiée : « consolider des partenariats ». Dans les réunions qu'elle fréquente, elle s'en tient à une place d'observatrice : « quand j'allais à l'extérieur, quelle représentativité j'avais, en quoi je pouvais intervenir, qu'est-ce qu'il fallait dire et qu'est-ce qu'il ne fallait pas dire ? Il y a un discours interne qu'il ne faut pas re-transposer tel quel à l'extérieur mais je ne connaissais pas les enjeux […]. J'apprenais mais je ne pouvais pas apporter, et j'avais du mal à voir quel était l'intérêt pour moi d'être là[…] beaucoup de choses pouvaient être pensées, mais pas par moi ». Elle parle de cette période difficile en disant que ce fut un temps de réflexion et de mise en place et elle aussi enveloppe le tout avec l'expression « théorique ». Elle y associe les lectures qu'elle a faites. Accompagnée par une tutrice attentive et bienveillante, elle accèdera à l'emploi bien avant d'obtenir son diplôme. Les propos qu'elle tient en fin d'entretien sont désormais ceux d'une professionnelle bien intégrée: « nous ne sommes pas orientateurs, mais nous avons des problèmes d'orientation, d'où la nécessité de faire un travail avec des publics qui ne partent plus mais qu'on ne peut pas garder. ».

- « Il y avait des contradictions »

Dernier exemple, celui d'une étudiante qui a vécu comme totalement antagonique le couplage entre les projets universitaires et académiques. Elle écrit : « j'étais vraiment en décalage par rapport à ce qu'on me disait à l'université et ce qui se passait sur le terrain. C'était vraiment

difficile de me retrouver entre les deux, je sais pas comment expliquer. On me disait des choses à la fac et sur le terrain, c'était pas du tout comme ça ou alors sur le terrain on me disait des choses et à la fac… Il y avait des contradictions ».

Côté professionnel elle s'est trouvée dans une situation paradoxale. Il faut bien convenir que dans certaines organisations, on joue au stage plutôt qu'au travail. Dans ce cas, le scénario que suit l'étudiant est écrit à l'avance, éventuellement il a déjà été expérimenté lors d'un stage précédent, exactement le même. Si l'étudiant se conforme à la situation, s'il se comporte comme prévu, rien ne se passe et l'image que se donne d'elle-même l'organisation et le tuteur s'en trouve consolidée. Ce que n'a pas accepté notre étudiante. Elle écrit : « j'ai l'impression qu'ils font des choses, mais ils ne savent pas trop pourquoi ils le font. En ce moment on travaille les book métiers, on les retravaille parce que les gens dans les centres ne les utilisent pas. Ils se disent (service formation) on va les refaire, les réaménager, mais en fait ils les refont pareils. Et quand je leur pose la question : mais qu'est ce qui marche pas dans les book métiers ?, ils ne savent pas ». Naturellement ajoute-t-elle « Je proposais des choses, on me disait oui vas y mais en même temps on me mettait des bâtons dans les roues pour que je ne le fasse pas… Il y avait de la rétention d'informations alors qu'on me demandait de participer à un projet.

Cette étudiante a beaucoup souffert d'un jeu implicite que ne correspondait ni à ses convictions, ni à ses habitudes, ni à ses valeurs. La solution qu'elle a trouvée pour terminer malgré tout son stage n'a pas été de se réfugier comme le font parfois d'autres étudiants dans ce qu'ils appellent la théorie (qu'on peut analyser dans ce cas là comme une pratique de fuite). La solution qu'elle a trouvée est autre, explicite quand elle répond à la question : « aimerais-tu travailler dans cette entreprise ? » Alors que son interlocuteur pense qu'elle va plutôt répondre par la négative, elle répond très franchement « oui, si on me le proposait j'irais. Selon moi il y a des choses à faire. Je pense vraiment que ça s'est mal passé pour moi mais, même si c'est un peu prétentieux, je pense qu'ils se sont quand même posés des questions à cause des questions que je leur ai posées. Et puis… j'avais un rôle : le directeur de la formation et le responsable formation ne sont pas d'accord sur la manière de mettre en place le e-learning et moi j'étais au milieu et je gérais des choses pour que tous les deux se retrouvent. Ce rôle là, ça me plait. ».

Conclusions sur cette technique

La technique d'investigation, comme les deux autres qui sont présentées dans cette contribution met en mouvement un « avant » pendant lequel des traces d'activités ont été produites et mémorisées et un « après » qui par différence active la conscience de ce qui a été vécu pendant le parcours de formation. L'exploitation de l'écart entre le moment où a été écrit le pré-mémoire et celui où a été effectué l'entretien semble favorable à l'expression d'un vécu qui est parfois très étranger à ce qu'on imagine dans le monde académique. Il en est ainsi du statut qu'occupe parfois le théorique dans les représentations, du poids affectif parfois considérable du tutorat professionnel et surtout de la compétence d'étudiant sachant faire un usage habile des mondes académiques et professionnels. Ces quatre exemples vérifient un propos de P.Bourdieu (2001, p.118-121) qui mérite d'être médité : « La relation entre l'espace des positions et l'espace des prises de position n'est pas une relation de reflet mécanique […] L'espace des positions, lorsqu'il est perçu par un habitus adapté (compétent, doté de sens du jeu), fonctionne comme un espace des possibles, des manières possibles de faire […], entre lesquelles il y a lieu de choisir… ».

Technique 2 : Saisir les usages en demandant aux étudiants de dessiner leurs parcours

La deuxième technique d'enquête permet d'élaborer un corpus inédit au cours du deuxième semestre universitaire. Nous demandons aux étudiants (groupe de 20 à 30 personnes) de représenter leur parcours de formation avec les symboles, les infrastructures et les règles qui régissent la circulation routière. Cette technique met les étudiants en situation de traduire leur parcours dans un vocabulaire et une grammaire familière, mais décalée par rapport à celle qu'ils utilisent habituellement. Le corpus principal est constitué des dessins que chaque étudiant réalise et d'un enregistrement vidéo (retranscrit) qui rend compte des échanges entre étudiants à propos de leur production.

Une technique

La deuxième technique s'intéresse également à la manière dont les usagers d'un dispositif de formation interprètent, vivent, aménagent, reconfigurent ou encore transforment ce dispositif. Pour le dire de manière plus générale, elle vise à dégager et à étudier la diversité des usages qui résultent de la mise en œuvre d'un dispositif. Cette technique est fondée sur l'utilisation d'une métaphore (le parcours de formation comme un chemin, ou plus précisément comme un réseau routier), à l'aide d'un mode d'expression analogique, en l'occurrence le dessin, et résulte de l'adaptation d'un dispositif d'animation de type expérience structurée (De Visscher, 2004 ; Baiwir & Delhez, 1979), dénommé l' « échangeur » (Faulx, 1998).

De manière concrète, la procédure se passe en quatre temps.

Phase 1 (réalisation individuelle) : au cours d'une séance de formation, des étudiants ou personnes en formation (groupe de 10 à 30 personnes) représentent individuellement leur parcours de formation avec les symboles, les infrastructures et les règles qui régissent la circulation routière et le réseau routier (voir plus bas pour le détail de la consigne).

Phase 2 (exposition) : tous les dessins sont affichés au mur de la salle et les participants déambulent dans celle-ci afin de découvrir les différentes productions réalisées. L'ensemble des dessins est photographié et numérisé.

Phase 3 (interconfrontation) : les étudiants se questionnent les uns les autres sur les différents panneaux, dégagent des récurrences ou des divergences au niveau graphique ou au niveau du contenu, échangent des expériences en lien avec le parcours, confrontent des opinions et des représentations sur le dispositif de formation et l'usage qu'ils en font. La méthode d'animation utilisée est assimilable à celle de l'entretien focalisé en groupe ou focus group (Stewart & Shadamsani, 1990). Un enregistrement vidéo (retranscrit) rend compte des échanges entre étudiants à propos de leur production.

Phase 4 (autoconfrontation) : des interviews individuelles sont menées avec les participants en regard de leur production. Ces entretiens ont pour objectif de recueillir des explicitations sur les significations des symboles et formes utilisées dans le dessin, et ainsi de disposer d'une information plus individualisée sur les usages. Les entretiens sont également enregistrés et retranscrits.

Le choix de procéder à l'aide d'une analogie et d'une représentation graphique est fondé sur des résultats de recherche obtenus dans trois domaines : la psychologie cognitive, la recherche en créativité et la psychologie systémique.

De nombreux travaux de psychologie cognitive ont démontré l'intérêt de l'analogie et de la métaphore dans le processus de compréhension. Ainsi, pour Richard (1998), « comprendre, c'est raisonner par analogie avec une situation connue » (p. 118), puisque l'analogie consiste entre autres à transférer les significations d'un domaine à un autre. Ainsi, plusieurs recherches ont démontré que le recours à une métaphore permettait de mieux saisir les caractéristiques ou le fonctionnement d'un système inconnu ou nouveau pour la personne (Fishbein, 1994 ; Sander, 1997). Cette démarche est souvent spontanée : face à un objet ou un problème, les individus procèdent souvent par comparaison avec les éléments qu'ils connaissent déjà (ou mieux) pour former une représentation acceptable, selon un principe de la « bonne forme » déjà connu en gestalt. Si, dans le contexte qui nous intéresse, on ne peut pas dire que le système dans lequel se trouvent les apprenants leur est totalement inconnu, l'analogie peut, en revanche, être l'occasion pour eux de l'explorer avec un regard différent. L'analogie agit alors comme un modèle qui guide les hypothèses et les essais, et permet de comprendre progressivement le nouveau système par correction progressive du modèle adopté à l'origine (Caroll & Mack, 1985). Cela étant, le transfert analogique est aussi à la source de difficultés d'adaptation ou d'obstacles épistémologiques (Bachelard, 1999), ce qui implique un choix judicieux du support analogique. Nous revenons sur cette question ci-après. En ce qui concerne plus spécifiquement l'utilisation du dessin, il apparaît qu'il convient particulièrement bien pour exprimer des informations subtiles et complexes (Meyer, 1991) ou des émotions difficiles à verbaliser (Zuboff, 1998).

D'autre part, comme le montrent les recherches menées dans le domaine de la créativité, l'analogie - ou la métaphore - ne permet pas seulement de comprendre, elle autorise aussi à la pensée d'emprunter des chemins nouveaux, de faire des découvertes sur le plan du raisonnement et des représentations (Fustier & Fustier, 2006). La démarche analogique combine à la fois le passage du concret à l'abstrait (symbole) et le passage de l'abstrait au concret (métaphore) (Jaoui, 1990). L'outil que nous développons ici procède à la fois par métaphore, en ce sens qu'il permet de passer d'un objet immatériel (un parcours formatif) à

un objet matériel (un réseau routier) ; et par symbolisation en invitant les participants à joindre au réseau routier des symboles qui rendent compte d'expériences concrètes (panneaux de signalisation représentant des règles, véhicules représentant des personnes, etc.). L'association de ces deux mécanismes cognitifs complémentaires constitue le principe de base de la démarche synectique (Gordon, 1965).

Enfin, les travaux menés dans le cadre de la psychologie systémique insistent sur la valeur heuristique du changement de point de vue. Pour Malarewicz (2000), il n'est pas de changement de comportement sans changement de point de vue. On trouve déjà cette idée chez Bateson (1977), pour qui « le mot apprentissage indique automatiquement un changement d'une sorte ou d'une autre » (p. 256). La technique s'apparente ainsi au recadrage (Faulx, 2006, Janne & Dessoy, 1999), et permet donc d'éclairer les choses de façon nouvelle (Pélissier, 1999) en modifiant le modèle de représentation de la réalité (Benoît & al., 1988).

Pour que ces processus soient activés, il faut choisir une analogie qui présente une différence suffisante mais pas trop forte avec l'objet de la comparaison. En effet, trop de recouvrement amène à l'identité, et donc à l'inutilité de la métaphore, trop peu de recouvrement amène à l'impossibilité de comparaison (Jaoui, 1980). Nous postulons que la métaphore du réseau routier constitue une analogie intéressante dans la mesure où elle est à la fois très différente de l'expérience de formation dans sa réalité physique et très adaptée à nos modes culturels de conceptualisation de l'apprentissage. En effet, dans le domaine de la formation et de l'éducation, les références à la notion de déplacement dans l'espace sont nombreuses et à tel point familières que les formateurs comme les usagers des dispositifs n'y prêtent plus attention. Et pourtant, lorsque l'on parle du « parcours de formation » (Divay, 2008), de « démarche » formative ou pédagogique, ou encore de « trajet » ou de « trajectoire » de vie en lien avec la formation (Bourgeois & Nizet, 1997), de « cheminement scolaire » ou encore de « parcours de formation » (Nizet & Bourgeois, 2005), c'est bien à la métaphore du déplacement que l'on fait allusion. La manière dont les partenaires de la relation pédagogique vont parcourir ensemble ces chemins se situe également dans ce champ sémantique lorsqu'on parle d' « accompagnement » (Carré, Clénet, d'Halluin, & Poisson, 1999 ; Le Bouedec, Du Crest, Pasquier, & Stahl, 2002), ou de « suivi » selon que l'on voudra illustrer que les partenaires sont, respectivement, côte à côte ou l'un derrière l'autre.

Une tâche

Si on revient plus particulièrement à la tâche elle-même, les consignes données sont assez précises et formulées de la manière suivante, à l'entame de la phase 1.

Nous vous invitons à représenter votre expérience au sein de ce dispositif de formation sous la forme d'une route ou d'un réseau routier. Nous vous invitons également à faire figurer : les plaques (de localisation ou de direction) pour dénommer les lieux traversés ou les directions possibles ou futures, les usagers de la route, qui représentent les autres acteurs de la formation, les panneaux relatifs au code de la route. Les plaques indiquent les lieux (plaques de localisation) ou des directions (flèches). Il peut s'agir de lieux physiques, d'étapes concrètes ou d'éléments plus symboliques (état d'esprit, émotions,…).

Les usagers de la route symbolisent les acteurs de la situation, on peut les représenter sous forme de véhicules ou de piétons, et éventuellement les immatriculer. Les panneaux du code de la route peuvent être réels ou imaginaires, ils symbolisent les permissions, les interdictions, les obligations, les indications qui jalonnent tout le parcours. Vous disposez d'une heure pour réaliser cette production personnelle.

Les inductions visent à stimuler plus particulièrement une expression sur les normes et règles (représentées par les panneaux « code de la route »), les relations sociales (représentées par les « usagers »), les buts et objectifs (« panneaux de lieu et de direction »), les incidents critiques et moments importants (« lieux traversés »), la perception générale du dispositif (forme globale de la représentation).

D'autres éléments sont susceptibles d'apparaître lors de l'application de la technique dans le cadre d'un dispositif de formation en alternance : les temporalités différenciées (représentées par les longueurs de route, par exemple), les connexions entre les expériences vécues (représentées par les connexions routières), etc. Cette première application permettra de voir quelles sont les dimensions qui sont susceptibles d'émerger par le biais de l'analogie choisie ici.

L'analyse des données est fondée d'une part sur l'examen de l'objet produit par les participants, d'autre part sur les explications et interprétations qui sont données a posteriori sur les productions, lors des séances d'interviews collectives.

Ainsi, outre une analyse de contenu portant sur les discours exprimés lors des séances de focus group et des interviews, les différents panneaux sont photographiés afin de constituer une base de données visuelle, ce qui permet d'inventorier à la fois les mots figurant sur les panneaux, mais également les formes particulières (ronds-points, lignes droites, tournants, …), les formes globales (chemins en rond, uniques, multiples, …), les signaux (dangers, permissions, interdictions, …), ou encore les véhicules (voitures, bus, vélos, …). Ces éléments constituent les traces que l'on peut consulter lorsque les participants mentionnent leurs productions individuelles ou réagissent à celles des autres, mais peuvent également faire l'objet d'analyses graphiques systématiques et spécifiques : relevé et quantification des mots, des formes, des panneaux, des types de route et des véhicules symbolisant les différents usages et usagers.

Des résultats

Les résultats sont riches et foisonnants. Dans cette communication, nous aborderons des résultats issus d'une application de la technique avec un public d'étudiants participant à un dispositif universitaire de formation en alternance, en nous centrant plus particulièrement sur les manières d'aborder l'alternance qui ressortent des débats de groupe. En effet, l'alternance et l'existence d'une liaison entre le lieu de stage et l'université ont fait l'objet de nombreux débats. Les points de vue peuvent être classés en deux catégories. Certains pensent que l'offre de formation qui leur est faite n'est pas cohérente. Ils peinent à trouver un sens global à une situation qu'ils vivent plutôt comme une juxtaposition, voire une opposition entre deux mondes. D'autres estiment au contraire que le dispositif forme un ensemble cohérent, ce qui ne signifie pas qu'il soit dénué de tension ou de ruptures. Mais ils estiment qu'il prend sens avec l'usage qu'ils en font.

La première catégorie d'usagers est donc composée de personnes qui se situent dans la rupture plutôt que dans la reliance. « Pour moi, ce sont deux espaces totalement différents, un

consacré au savoir, l'autre à la pratique », résume l'un d'entre eux. Cette césure se fait affrontement chez certains : « Il y a une guerre de référence et d'idéologie entre les deux milieux ». « Il n'y a pas de point d'ancrage, voire des points de rejet entre les deux milieux ». « C'est un choc de cultures ». « Ce sont deux espaces séparés ». Ce positionnement apparaît dans les dessins notamment sous forme de routes séparées, de panneaux d'interdiction, de trous entre les routes. Le plus souvent, les participants marquent également la différence en montrant des types de routes totalement différents. Ainsi, une participante représente une route sinueuse et accidentée pour l'université et une route droite, directe et rapide pour le milieu professionnel.

Comme elle, certains valorisent plutôt l'entreprise : « Le bagage n'est pas pris en compte à l'université alors que dans l'entreprise, oui », « Je vois deux routes différentes, l'une sinueuse et compliquée, (l'université et ses savoirs conceptuels) l'autre, c'est une autoroute, la pratique professionnelle ». D'autres insistent sur le fait que l'université instaure un temps en rupture avec la vitesse du monde du stage, qu'elle constitue un espace protégé. « Les cours, c'est une respiration ».

Bien qu'une épistémologie de la rupture ne soit pas, par nature, moins intéressante qu'une épistémologie de la reliance, les usagers qui se situent dans cette perspective la connotent de manière plutôt négative. L'idée d'une alternance factice est souvent évoquée : « L'alternance n'est pas réelle ». « Il y a alternance de fait, alternance physique, mais pas réelle ». De manière générale, ces personnes expriment à quel point elles ne voient pas de lien entre les « deux temps d'apprentissage » du dispositif : « Les deux espaces sont cloisonnés, parce que le savoir est très intéressant mais détaché de l'entreprise ». « J'arrive pas du tout à faire le lien, c'est deux chemins tout à fait différents ». Ceci apparaît dans les dessins sous forme de deux routes parallèles, sans liens entre elles. Les étudiants expriment leur difficulté à intégrer dans leur expérience les deux espaces-temps qui leurs sont proposés. « J'ai deux valises, mon savoir et le savoir appris ici et les deux valises ne sont pas organisées pareil : c'est deux valises séparées ».

Pour expliquer les difficultés vécues, on trouve des récriminations à l'égard du dispositif « On est lâché sur l'appropriation du dispositif », « Le dispositif, ne fait pas de lien, on arrive à arracher les liens parfois », « On a la sensation d'être perdu ».

La deuxième catégorie d'usagers est composée des personnes qui vivent une situation de reliance et perçoivent une émergence progressive de sens. « L'alternance a permis de digérer, d'approprier les savoirs » résume l'un d'entre eux. Un autre étudiant mentionne une association entre les deux temps de l'alternance et développe l'idée d'un pilotage personnel : « Je suis dans une voiture où il y a deux compartiments : c'est les cours et les stages. Le derrière est parfois devant, l'un des deux prend parfois le devant. C'est moi qui conduit ». Cela étant, cette émergence de sens n'est pas apparue immédiatement. Ils décrivent des processus individuels grâce auxquels ils ont « découvert » la cohérence du dispositif. « Il y a eu un temps des cours, un temps des stages, et puis après des allers retour, puis après seulement, j'ai intégré, j'ai réuni tout sur la même route ».

Pour certains, c'est une prise de distance par rapport au dispositif qui est à l'origine de cette découverte de sens. « C'est une période de vacances qui m'a permis d'y voir plus clair, de réfléchir. Un temps de retour sur soi ». D'autres mentionnent des périodes de crise : « C'est dans les moments de blocage » « C'est quand cela ne va pas que cela me force à intégrer. Je retourne dans les cours, j'essaie de comprendre ». « A chaque grande étape, quand j'étais bloquée, j'essayais de recentrer les approches ». « J'essaie de faire se rejoindre les chemins quand je suis en difficulté. Pour moi c'est des chemins séparés, mais à des moments clés, je fais un effort supplémentaire pour voir comment tout ça se relie ». D'autres mentionnent l'intervention des enseignants ou d'autres encadrants. « C'est des personnes qu'on rencontre au cours du parcours et qui sont des donneurs de signification. Tout au long d'une route, on rencontre des gens et c'est eux qui vous orientent des fois ». « Moi, c'est celui qui s'occupait de mon stage », « ce qui a déclenché ça, c'est un mot qu'a prononcé un enseignant, c'est le mot légitimité. Et me suis rendu compte du lien entre mon projet et mon parcours ». D'autres enfin mentionnent une action correctrice sur le dispositif : « j'ai fait organiser une séance de régulation par les formateurs, pour qu'on s'y retrouve mieux », « avec notre proposition à plusieurs, ils ont ajouté des séances de régulation », « on a négocié avec certains formateurs qu'une partie des séances soit consacrée à des questions d'applications ».

Pour ces usagers, on peut parler d'une appropriation de l'environnement et d'une construction de la situation d'alternance (cf. la voiture à deux compartiments conduite par l'apprenant). Mais le sens du dispositif, même pour ces usagers avertis, n'est pas évident. Il se construit au

cours d'un travail de maturation, parfois volontaire, parfois fortuit. Une stimulation, une rupture sont généralement nécessaire pour que s'effectue cet usage du dispositif de formation.

Par ailleurs, les usagers font part de l'existence des dispositifs « clandestins » qu'ils ont mis en place : « on a créé des réunions pour parler de nos difficultés ». Cela se traduit par la présence de parkings ou d'aires de repos dans les dessins. Ils symbolisent les espaces d'initiatives reliés à la route officielle (dans le cas présent, une autoroute). Dans les « manques » (les interstices) du dispositif, les étudiants instaurent donc des usages non prévus qui semblent favoriser le lien social et la relation entre les lieux d'alternance. Mais il n'est pas sans intérêt de noter que, le plus souvent, les dispositifs créés en « opposition » aux dispositifs « officiels », servent les mêmes buts. « On transforme le dispositif pour parler des stages. On se sert des cours pour parler des stages ».« L'accompagnement qu'on a pas en début de semaine on essaie de le replacer ». Ces propos invitent à prendre en considération ces dispositifs « spontanés » et à penser la relation entre le formel et ce qui, du point de vue de l'institué, semble informel.

D'autres revendications sont exprimées : ils aimeraient que le dispositif soit construit de telle manière qu'il évite les situations difficiles dont on sait par ailleurs qu'elles sont inhérentes aux situations d'alternance et aux apprentissages qui en résultent. La question qui se pose peut être formulée ainsi : comment favoriser une émergence de sens par l'usager, sans pour autant rompre la tension nécessaire à la construction des savoirs ?

Des réponses peuvent être proposées en prenant appui sur les propositions des usagers. Celles-ci ont été nombreuses. Elles avaient pour point commun une demande d'espace-temps spécifiquement consacré à rendre compatible les deux lieux d'alternance. Un temps d'intégration a été réclamé, tantôt sous la forme d'un accompagnement individuel, tantôt sous la forme d'un accompagnement collectif. Les participants ont souhaité que cet accompagnement soit dégagé des enjeux de l'évaluation. « On a besoin d'un échange individuel ». « Il y a un tuteur universitaire mais il y a un enjeu de réussite ». « Besoin d'une guidance du projet professionnel ». « Il manque d'une aire de maintenance. Du coup on a plein de choses pas réglées ». « Il manque une prise en charge d'une réflexion sur l'alternance ». « L'accompagnement est considéré comme 'on en a pas besoin'. Mais c'est notre barre qui nous tient ». « On aurait besoin de régulation »

Sur la thématique de l'alternance, l'échangeur montre qu'un même dispositif peut être vécu de manière très différente par les usagers. Chacun d'entre eux prélève dans l'environnement des éléments qui lui permettent d'élaborer une situation toujours singulière, ce qui explique par ailleurs qu'un même artefact puisse être instrumentalisé de manière très différente par tel ou tel étudiant. Entre le projet pour autrui et son utilisation il existe un écart qu'aucune programmation préalable ne saurait prévoir et éviter. Cet écart est inhérent aux situations de formation en alternance (Clenet, 2002). Si l'on s'en tient à ces considérations, une des questions essentielles qui se pose au couple chercheur-concepteur est celle de la malléabilité souhaitable des dispositifs de formation. Ceci suppose aussi la définition de zones négociables ou des « intouchables » (Astier, 2006) du dispositif, c'est-à-dire les éléments qui sont jugés constitutifs du « principe de continuité » (De Visscher, 2001).

Conclusions sur cette technique

On peut dire que cette technique permet aux apprenants d'aborder leur parcours différemment et ainsi de découvrir et partager de nouvelles significations. Ceux-ci expriment généralement la satisfaction qu'ils ont eu à pouvoir ainsi « réfléchir différemment », le plaisir qu'ils ont eu à échanger et confronter des points de vue en étant stimulé par l'objet tiers que constitue le dessin, l'intérêt suscité par la discussion et la rencontre des points de vue des autres. En cela, la technique proposée s'avère prometteuse à la fois dans une perspective de recherche, d'évaluation de dispositif ainsi que de situation d'animation et d'apprentissage en groupe.

Technique 3 : saisir les usages en proposant aux étudiants d'explorer leur parcours mémorisé dans d'environnement numérique

Un des buts des méthodes quantitatives est d'appréhender plus finement les usages des acteurs en explorant les contradictions apparentes entre ce qu'ils disent, ce qu'ils pensent et ce qu'ils font. Cette troisième partie rend compte de la tentative de construction d'une méthode qui pourrait à partir des pratiques d'utilisation d'un environnement numérique d'accompagnement (E.N.A.) permettre la compréhension des usages d'un dispositif de formation. Cette méthode s'inspire de techniques d'entretien utilisées en analyse de l'activité et s'appuie sur les traces des actions et des productions que les étudiants-usagers du dispositif laissent dans un E.N.A.

La troisième technique est envisageable dans les dispositifs de formation associés à des environnements numériques qui servent à accompagner les parcours de formation. La technique consiste en ceci : l'étudiant montre et commente le parcours qu'il a suivi en prenant appui sur les traces qu'il a laissé dans l'environnement numérique. Cette technique le met en situation de revisiter son cheminement en s'arrêtant sur les traces existantes et en les reliant entre elles. Le dialogue qui s'en suit, s'instaure entre l'étudiant et lui-même (réifié dans l'ordinateur), entre l'étudiant et son interlocuteur. Le corpus est constitué par l'enregistrement des entretiens (retranscrit).

Une tâche

La tâche demandée aux personnes interrogées comprend deux temps. Le premier temps de la tâche est formulée ainsi « Pouvez-vous me parler dans un premier temps de votre parcours aussi bien avant que durant ces deux années formation ? ». La seconde étape de la tâche concerne directement l'environnement numérique, et est énoncée par cette question « Pouvons-nous explorer ensemble l'environnement numérique que vous avez utilisé ? »

Un dispositif

Le dispositif exploré s'inscrit dans la catégorie des dispositifs hybrides. Il s'agit d'une licence professionnelle des métiers de la formation intitulée « Gestion et accompagnement des parcours de formation » se déroulant sur dix-huit mois. L'ingénierie élaborée conjointement par le département des Sciences de l'Éducation et Formation des Adultes de l'université de Lille 1 et une institution associative de formations agricoles (Maisons Familiales Rurales) associe licence professionnelle et formation pédagogique du partenaire. Ce cursus est destiné à des formateurs de jeunes et d'adultes bénéficiant d'un contrat de professionnalisation dans un des établissements de formation de l'institution partenaire.
Le parcours de formation s'organise autour de périodes de regroupements régionaux ou nationaux et de périodes de communication à distance s'appuyant sur un environnement numérique d'accompagnement. D'une part, cet artefact d'accompagnement permet aux enseignants et aux étudiants un suivi à distance (consignes, dépôt de travaux ou de ressources,

corrections, mails collectifs ou individuels) ; d'autre part, les étudiants l'utilisent comme plateforme d'échange et de partage.

Un environnement numérique

L' environnement numérique d'accompagnement exploré est une plateforme de médiation nommée ACCEL (ACCompagnement En Ligne). Il est composé de 3 espaces virtuels principaux comprenant divers sous-espaces :

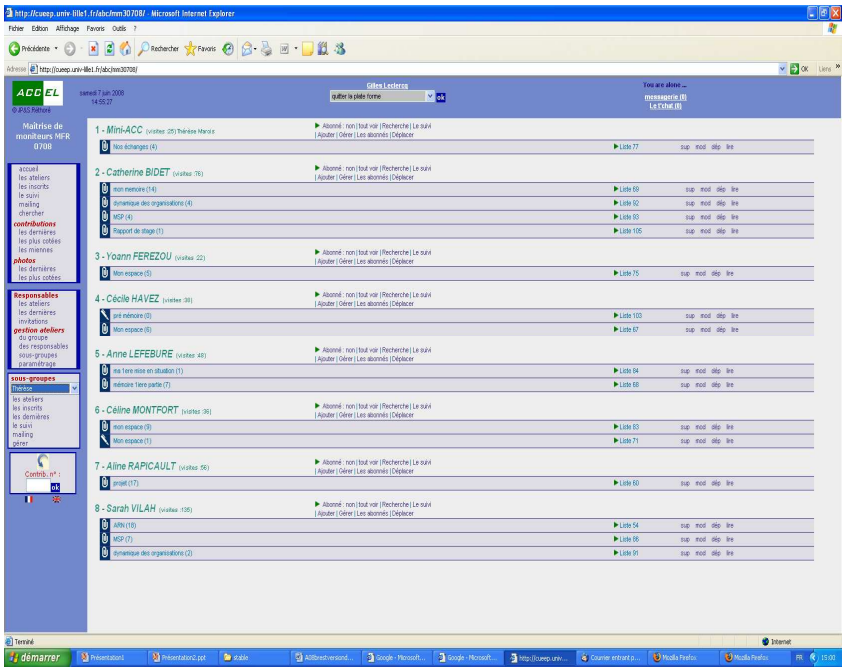
Espace 1 : Accueil (et son bloc note), les ateliers, les inscrits, le suivi, mailing, chercher. Ce premier espace comprend aussi des sous-espaces de suivi (statistique ou non) pour les contributions et les photos du groupe et de chaque inscrit.

Espace 2 : Responsables (ateliers et inscriptions) ; gestion ateliers (collectifs et privés)

Espace 3 : Sous-groupes (les ateliers, les inscrits, le suivi, mailing, gérer)

Chacun de ces espaces définissent une hiérarchie de territoires déterminant l'accès collectif (Espace 1), l'accès privé (Espace 3) et l'accès aux droits pour gérer l'environnement numérique (Espace 2). S'ajoute à cela un « coin » Messagerie et T'chat.

Cet E.N.A. sert à déposer des fichiers (photos, écrits, diaporamas) et à communiquer soit par le bloc note, soit par la rédaction de commentaires ou de mails et par le t'chat. Des filtres ou des envois automatiques de messages peuvent être mis en œuvre (abonnement).



Une technique

Une première tentative d'exploration de l'environnement numérique d'accompagnement eut lieu en 2005. Il s'agissait alors d'évaluer l'appropriation d'un E.N.A. par les usagers. Ces derniers racontaient leur parcours en « feuilletant » l'environnement numérique (un peu comme un album photo) en complément à une analyse des traces elles-mêmes (fréquentation, dépôt, interventions) réalisée par d'autres chercheurs.

L'élaboration de la technique que nous proposons a débuté en 2008. Au départ il s'agissait à partir de l'exploration de l'E.N.A. de faire parler l'usager sur son parcours de formation afin d'appréhender l'usage qu'il faisait du dispositif qui l'accueillait. Cependant, comme un des chercheurs connaissait très peu aussi bien le dispositif que le public, il est apparu judicieux d'avoir un temps d'entretien classique de récit-récapitulatif sur le parcours de chaque sujet interrogé. Ce récit mêle bribes de discours sur le curriculum vitae, les motivations, les déceptions, le vécu des temps de formation, les représentations du dispositif, la compréhension des demandes universitaires et professionnelles, etc.

Pour le deuxième temps de l'entretien, il a été décidé d'expérimenter une méthode qualitative indirecte (Clot, 2001). Le choix d'explorer les traces laissées dans l'E.N.A. et l'intérêt pour l'usage donc pour l'expérience que les étudiants ont du dispositif requéraient une technique

spécifique. Si « l'expérience vécue n'est pas accessible directement mais seulement à l'aide de traces qu'il faut reconstruire. » (Clot, 2001) et qu'elle « (...) n'est pas accessible directement en raison du fait que l'action qu'on exerce sur elle pour y accéder l'affecte en retour.» (Clot, 2008), il était nécessaire d'utiliser une technique s'appuyant sur les traces des actes ou de l'activité et permettant d'obtenir un discours à partir d'objets et non de représentations. Nous avons donc choisi, un entretien se fondant sur l'autoconfrontation simple aux traces (Theureau, 2001) et sur des techniques d'explicitation (Vermersch, 1994) à partir d'une question Pouvons-nous explorer ensemble l'environnement numérique que vous avez utilisé ?

Cette autoconfrontation réalisée en fin de formation est guidée par l'architecture et les possibilités de navigation de l'E. N. A. ainsi que par son contenu. Cela permet la confrontation à différentes catégories de traces laissées par le sujet interrogé ou par d'autres usagers (condisciples et enseignants) : la fréquentation (statistiques), les contributions (mails ou fichiers), les espaces ou sous-espaces (ateliers, sous-groupes, etc.).
La navigation et la manipulation de l'ordinateur sont confiées à l'étudiant interrogé avec parfois des demandes spécifiques du chercheur. L'entretien est enregistré et dure environ 1h30.

Conclusions sur cette technique

L'élaboration de cette technique met en relief trois points importants de discussion. Le premier concerne les traces, le second la place du sujet interrogé et celle du chercheur, le dernier les discours produits.

Comme tout environnement numérique, l'E.N.A. proposé mémorise systématiquement les traces de celui qui y entre, marques visibles ici et maintenant d'un passage. Ces traces laissées qui sont avant tout des effets-signes d'un acte ou d'une activité passée (Ricoeur, 1985) ont quelques choses d'énigmatiques. En effet, de quoi parle t-on lorsque l'on se réfère aux traces lors de cet entretien ? Traces de quoi ? Car sont contenus dans l'E.N.A. des ressources, des messages, des alertes ; sont partagés des événements (photos ou mails), des interrogations (mails) ; peuvent être mesurée l'activité de chaque membre du groupe (collectif) ou du sous-groupe (privé). Traces de qui ? Si le sujet peut retrouver les siennes, il peut aussi explorer

celles des autres. Pour qui ? Ces traces s'adressent aux enseignants, aux autres étudiants ou parfois à personne. Pour quels usages ? En effet, au-delà de l'utilité immédiate (communication et corrections) que faire de ces marques d'existence d'un dispositif et d'actes ou d'activités en lien avec ce dernier.

La technique en cours d'élaboration en divisant la tâche en deux temps met aussi en relief la place respective des deux protagonistes de l'entrevue : celle du sujet interrogé et celle du chercheur. Cette place est circonscrite par la question de chacune des étapes : Pouvez-vous me parler… et Pouvons-nous explorer ensemble… Si par le vous, le sujet est assigné à être d'abord un fournisseur d'informations en termes de significations et d'éléments d'analyse, dans un second temps, avec le nous il devient co-constructeur des données recueillies. Cette co-construction est accentuée par ensemble. Ici, l'interaction entre sujet et chercheur a une forme collaborative essentielle dans l'élaboration de la connaissance.
Le dernier point qui nous semble important est celui des discours contradictoires. Parce que l'objet de l'autoconfrontation ne doit pas se limiter aux actions réalisées enkystée dans les traces mémorisées de l'E. N. A., nous avons fait précéder cet entretien d'un récit-récapitulatif du parcours de formation du sujet. Les deux temps de l'entrevue offrent une gamme de discours complémentaires, parfois en contradiction ou opérant de nombreux réajustements par rapport aux informations transmises par les traces laissées dans l'environnement numérique. Que faire de ces discours ? Comment en cours d'entrevue et lors du dépouillement des données tenir compte de ces contradictions, ajustements et compléments sans porter de jugements et privilégier plutôt un discours que l'autre.

Conclusion transversale

En amont de cette contribution, nous avons commencé par travailler à l'élaboration d'une théorie des dispositifs de formation. Elle prend en considération deux principes fondateurs : 1. la conception d'un dispositif de formation se poursuit dans l'usage et 2. une ingénierie des dispositifs de formation gagne à se nourrir d'une connaissance suffisante de ces mêmes usages. Autour des usages, compréhension et intervention ont partie liée.

Dans cette contribution, nous nous en sommes tenus à la présentation de techniques qualitatives capables de saisir comment des usagers se servent des dispositifs de formation

qu'ils fréquentent. Les techniques que nous proposons sont complémentaires et nous souhaitons explorer plus à fond cette complémentarité pour enquêter sur les parcours au long cours dans lesquels s'engagent les étudiants. Nous avions besoin pour cela de fixer suffisamment nos résultats. Nous souhaitons aussi envisager les moyens d'intégrer ces techniques aux processus de formation de manière à instaurer une opportunité de relation stable entre dispositif de recherche et de formation.

Les techniques proposées sont toutes étayées sur l'existence de traces (pré-mémoire, dessins, dépôts et commentaires dans un environnement numérique) et par la construction d'un corpus complémentaire (entretien individuel ou collectif) résultant d'une confrontation à ces traces. Il y a une là, pensons-nous, une production de connaissances capable de servir l'activité de conception et d'aménagement des dispositifs de formation, ce qui ouvre la voie à une possible clinique des dispositifs de formation.

Références

Astier, P. (2006). *Activité et formation*. Habilitation à diriger des recherches, Lille : Université des Sciences et Technologies de Lille 1.

Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique Vrin

Baiwir, J., & Delhez, R. (1979). Des exercices structurés en dynamique des groupes : comment ? *Cahiers de Psychologie Sociale,* 2, p. 4-8

Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Editions du Seuil.

Benoît, J.C., Malarewicz, J.-A., Beaujean, J., Colas, Y., & Kannas, S. (1988). *Dictionnaire des thérapies familiales systémiques*. Paris : ESF.

Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raison d'agir.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France

Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan

Carrol, J.M. & Mack, R.L. (1985). Metaphors, computing systems and active learning. *International Journal of Man Machine Studies*, 22, p. 39-57.

Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du Sosie. In Santiago-Delefosse, M., Rouan, G. & coll. *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod, p. 127-147.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presse Universitaire de France.

De Visscher, P. (2004). Les trames expérienciées en dynamique des groupes. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 64, p. 69-70

Divay, S. (2008). Parcours de formation professionnelle : quelles logiques. *Education Permanente*, 174, p. 157-165

Faulx D. (1998). L'échangeur. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 39, (3), p. 72-75.

Faulx, D. (2006). La pratique du recadrage en situation conflictuelle : description et mise en perspective de l'approche de Michel Monroy. *Thérapie familiale*, vol. 27 (4), p.377-397.

Fishbein, E. (1994). *Tacit models. In D. Tirosh (Ed.), Implicit and explicit knowledge, an educational approach*. Norwood, NJ : Ablex Publishing.

Fustier, M. & Fustier, B. (2006). *Exercices de créativité : à l'usage du formateur*. Paris : Les Editions d'Organisation

Gordon, T. (1982). *Enseignants efficaces, enseigner et être soi-même*. Montréal: Editions du jour

Janne, P., & Dessoy E. (1999). Intérêt et place du « recadrage » en thérapie familiale : une relecture du concept initiée par un sonnet de Charles Baudelaire. *Thérapie familiale*, vol. 20 (3), p. 275-285

Jaoui, H. (1990). *La créativité, mode d'emploi*. Paris : E.S.F.

Le Bouedec, G., Du Crest, A. ; Pasquier, L. & Stahl, R. (2002). *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible* ? Paris : L'harmattan

Malarewicz, J.-A. (2000). *Systémique et entreprise*. Paris : Village Mondial

Meyer, A. (1991). Visual data in organizational research. *Organization science*, 2, p. 218-236.

Nizet, J. & Bourgeois, E. (2005). *Les mutations des formations d'adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Pélissier, N. (1999). La surexposition aux paradoxes pragmatiques : forces ou faiblesses de la profession journalistique ? In Le Bœuf, C. *La Rencontre de Paul Watlawick*. Paris: Dunod, p. 95-104.

Richard, J.-F. (1998). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin

Ricoeur, P. (1985). *Temps et Récit. T. III*. Paris : Éditions du Seuil

Sander, E. (1997). *Analogie et catégorisation*. Thèse de doctorat en psychologie, Paris : Université de Paris VIII.

Stewart, W. D., & Shamdasani, P.N. (1990). *Focus groups : theory and practice*. London: Sage Publications.

Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Barbier, J.-M. *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : Presse Universitaire de France, p. 171-211

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur

Zuboff, S. (1998). *The age of the smart machine. The future of work and power*. New York : Basic Books.